

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ

Тетяна Гнаткович

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ЗАСВОЄННЯ СИНТАКСИСУ ШКОЛЯРАМИ

Синтаксичний рівень мовної системи сучасна лінгводидактика характеризує одночасно як базовий і як завершальний для шкільного курсу рідної мови, тож безсумнівно, що у формуванні комунікативної компетентності в її найголовніших складниках – мовній та мовленнєвій компетенціях – він посідає визначальне місце, оскільки саме головні одиниці цього рівня і складають першооснову мови, її реалізації в мовленні у звуковій та писемно-друкованій формах мовленнєвої діяльності. Закладене Ф. де Соссюром протиставлення мови й мовлення з наголошуванням того, що мовлення завжди передує мові як системі, найбільше усувається саме синтаксисом мови з огляду на його виражений дихотомічний характер. Ті елементи, що трапляються в мовленнєвому потоці, Ф. де Соссюр відносив до мови, а все те, що визначається конкретними умовами, інтонацією мовця – до мовлення. Наприклад, структуру речення уважав фактом мови, а речення в його віднесеності до дійсності, тобто конкретні висловлення (інакше – фрази), – фактом мовлення. Натомість О. Смирницький відносив до мови ті явища, які відтворюються (слова, фразеологізми, морфологічні форми тощо), а до мовлення – явища, які створюються в процесі комунікації (словосполучення, конкретні речення). Такий розподіл мовних одиниць між мовою й мовленням заперечували вчені, які розглядали їх як два аспекти одного й того самого об'єкта. Так, зокрема, Т. Ломтев наполягав на тому, що «всі лінгвістичні одиниці є одиницями мови й мовлення: одним боком вони звернені до мови, другим – до мовлення» [8].

Наше завдання полягає у визначенні головних психологічних та психолінгвістичних чинників формування мовної компетентності на матеріалі вивчення синтаксису в основній школі з урахуванням засад, зумовлених подвійною природою його одиниць, визначенням їх важливості в системі мови та першорядним значенням у теорії мово-комунікативної діяльності особистості.

Вихідними засадами статті є тлумачення одиниць синтаксису як головних одиниць комунікативної діяльності. Психолінгвістика та теорія комунікації характеризують синтаксичні одиниці різнопланово. Головне завдання психолінгвістики та теорії комунікації полягає у вивченні мовленнєвої діяльності, принципів побудови її одиниць як головного засобу комунікації й аналізу тих складників, що належно забезпечують цей процес (семантико-структурні особливості, засади функціонування тощо) і сприя-

ють становленню мовної особистості. Важливим також є визначення психологічних засад та чинників, сприятливих психологічних умов процесу навчання за компетентнісним підходом, побутування психічних можливостей особистості, яка здобуває знання, формує вміння й навички в системі мовної освіти на компетентнісній основі. Головними психологічними засадами успішної реалізації компетентнісного підходу в процесі вивчення синтаксису є насамперед створення належних умов для розгортання активної навчальної діяльності учнів, відповідної головним нормам та законам комунікації між ними, розвиток потреби усвідомлено й доцільно використовувати одиниці синтаксичного рівня у власному мовленні, формування стабільних комунікативних умінь та навичок.

Психолінгвістика визначає синтаксичні одиниці як продукт мовленнєвої діяльності людини (Л. Виготський, І. Зимня, Олександр та Олексій Леонтьєви, І. Синиця та ін.). Саме тому першоосновою вивчення синтаксису в загальноосвітній школі має стати засвоєння й осмислення учнями головних понять, що стосуються такої діяльності – мовлення як форми існування мови в усій складності своєї природи та реалізації, функції в налагодженні акту спілкування, самий процес породження мовлення, мовленнєвої діяльності як форми конкретної реалізації мовлення, її провідних видів і найголовніших компонентів тощо.

Психолінгвіст І. Зимня наголошує на тому, що мовлення, будучи основним способом комунікації, що задовольняє різноманітні особисті потреби, запити, прагнення людей у спілкуванні, є насамперед процесом текстотворення, продукування висловлювань, тож реалізується в процесі мовленнєвої діяльності передовсім з оперттям на одиниці синтаксичного рівня, насамперед у говорінні й письмі, результатом якого вони й виступають. Увага до одиниць цього рівня, на думку дослідниці, пояснюється тим, що вони як засіб і продукт мовленнєвої діяльності завжди є складними, неоднорідними й надзвичайно багатоплановими явищами. У синтаксичних одиницях втілюються й об'єктивуються психологічний аспект мови й мовлення, умови спілкування й особистості мовців, саме вони є продуктом ідіолекту мовної особистості й творять дискурсивність мовлення [6].

Синтаксичні одиниці в мовленні багатофункціональні. Як стверджує Ф. Бацевич, кожна з мовних одиниць синтаксису як одиниця мовлення вимірюється в трьох взаємопов'язаних планах – предметному, смислового й мовному. Вираження предметності в реченні й тексті як зразках висловлювання забезпечує точне, комунікативно виправдане, потрібне або зумовлене відображення реальної дійсності [2]. Цей аспект пов'язується зі змістовим наповненням речення або тексту, завдяки якому відбувається об'єктивація предметності й відображення мисленнєвої діяльності мовця, що реалізується у відповідній системі мовних засобів. Загалом саме ці названі вище плани, перебуваючи між собою в тісній взаємодії, забезпечують основу побудови тексту як висловлювання та речення як його головного

творчого компонента. Осмислення цього процесу дає змогу учневі опанувати технології побудови речення та тексту і завдяки цьому усвідомити психолінгвістичний аспект синтаксичних явищ, синтаксису як розділу мовознавства.

Спостереження психологів та психолінгвістів (Б. Баєва, Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. та О. Леонтьєвих, О. Лурії, І. Синиці та ін.) дають підґрунтя для висновків учених-лінгводидактів щодо необхідності активнішого звернення в навчальному процесі до методик послідовного використання синтаксичних одиниць як головних навчальних одиниць загалом. Предметність їх містить психологічний зміст, який неодмінно матеріалізується відповідними мовними засобами і способами вираження. Як уважає І. Зимня, «предметний план висловлювання знаходить відображення в самих словах та смислових зв'язках» [6]. Тому аналіз слів та смислових і граматичних зв'язків між ними на матеріалі речень і текстів допомагає визначити смисловий зміст їх як основу спілкування.

З цього погляду сприятливим є синтаксичний рівень мови й ті його категорії, що становлять структурну основу висловлювання. На переконання М. Жинкіна, це насамперед структура речень як предикатів, що забезпечують формування й формулювання думки чи емоції, розкривають смислові зв'язки між реченнями як компонентами тексту [24]. Це підтверджує, що текст, як кінцевий продукт мовлення, і речення як його неодмінний компонент об'єктивують предмет вираження думки, опосередкованої мовою в зображувально-виражальних засобах. Синтаксичні одиниці, призначені виконувати свою мовленнєву функцію, характеризуються тісним переплетенням трьох планів: смислового (внутрішнього), мовного (зовнішнього) і структурного (конструктивного), які забезпечують ціліснооформленість, виявлену в процесі мовленнєвої діяльності комуніканта.

Важливим для учнів є саме осмислення сутності й головних законів цієї діяльності, оскільки вона здійснюється вербальними засобами, через які й відбувається творення висловлювання. Психолінгвістика розглядає мовленнєву діяльність, як і будь-яку іншу, за її цілеспрямованістю й предметною мотивацією. Мовленнєва діяльність лежить в основі творення синтаксичних одиниць і складається з чотирьох послідовних фаз – орієнтування, планування, реалізації мовленнєвого плану та контролю. О. Леонтьєв уважає, що повноцінне спілкування людини базується на оволодінні нею низкою умінь: швидко орієнтуватися в умовах спілкування; правильно спланувати своє мовлення, визначити зміст акту спілкування; дібрати відповідні засоби для передачі змісту; забезпечити зворотний зв'язок із співрозмовником [2].

Структурно-семантична й особливо функціональна неоднорідність синтаксичних одиниць великою мірою ускладнює самий процес спілкування, ще більше він ускладнюється своєю тісною пов'язаністю з мотивами мовленнєвої діяльності та мовленнєвою ситуацією, важливими обста-

винами, за яких налагоджується та здійснюється мовленнєвий акт і твориться його продукт у вигляді текстів (через висловлювання, речення).

Саме в такий спосіб і формується мовна компетенція як складник комунікативної компетентності і як меншою або більшою мірою досконалий механізм виконання різнопланових мовленнєвих актів, які спираються на знання, уміння й навички, набуті або сформовані людиною в процесі індивідуальної мовної діяльності, що супроводжується зміною різних видів спілкування.

Мовленнєва діяльність передбачає сприйняття і творення висловлювань, тому саме вона є ефективним засобом формування умінь слухати, розуміти – говорити, читати, писати. На основі цього й формується мовна компетенція як складник комунікативної компетентності і як меншою або більшою мірою досконалий спосіб виконання різнопланових мовленнєвих актів, що спираються на знання, уміння й навички, набуті або вироблені людиною в процесі діяльності, супроводжуваної різними видами спілкування.

У сучасних психологічних словниках спілкування розглядається як форма комунікативно-суспільної діяльності, мовленнєве спілкування, що реалізує взаємодію комунікантів за допомогою мовлення як способу формування й формулювання думки або емоції, що виражаються за допомогою мовних засобів; а мовленнєве спілкування – безпосередній процес, що здійснюється між учасниками процесу комунікації, спрямовується на реалізацію конкретної життєвої настанови й передбачає зворотний зв'язок у конкретних видах мовленнєвої діяльності і спирається насамперед на комунікативну компетентність особистості, її здатність творити якісні усні й писемні висловлювання (цілісні зв'язні тексти) різної тематики, стилів та жанрів у відповідній формі.

Тож можна сказати, що комунікативна компетентність як ключова компетентність особистості з позиції психолінгвістики є сукупністю знань, умінь та навичок, потрібних для сприйняття й розуміння власне своїх та чужих ситуацій спілкування, які постійно виникають у повсякденному спілкуванні. Її утворюють такі три рівнозначні компоненти комунікативної лінгвістики: мовленнєвознавчі знання (текст, стилі й типи мовлення, способи зв'язку речень у текстах, актуальне членування тексту); уміння й навички аналізу тексту; власне комунікативні вміння й навички мовленнєвого спілкування з урахуванням різних його сфер, ситуацій і завдань та склад (кількість учасників, співрозмовників).

Комунікативна компетентність є необхідною умовою ефективного спілкування. Спілкування виконує різні функції: регулювання спільної діяльності, пізнання, формування свідомості людини, самовизначення особистості та ін. [12]. Кожна з цих функцій реалізується в різних актах спілкування, але в основі кожного акту лежить текст, тому першоджерелом спілкування є продукування висловлювань, що вимагає ґрунтовних знань

мови як засобу спілкування і мовлення як процесу його реалізації. Основи цих знань та вмінь і навичок закладаються в школі і є головним завданням формування комунікативної компетенції особистості школяра, як це передбачено Державним стандартом базової й повної загальної середньої освіти.

У виробленні надійного науково-теоретичного переорієнтування мовної освіти на компетентнісну основу важливо враховувати й дані психології, яка своїм предметом обирає не об'єкт навчальної діяльності – певне мовне явище, а її суб'єкт – учня. Слід зазначити, що компетентністний підхід до вивчення української мови, на який нині орієнтується навчальний процес загальноосвітньої школи, для психолого-педагогічної теорії освіти не є чимось цілковито новим.

У фундаментальних психологічних дослідженнях Л. Виготського, П. Гальперина, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтєва, О. Лурії, А. Маркової та інших визначено вихідні для компетентнісного переорієнтування освітньої системи положення: мовна освіта повинна мати комунікативний характер, що робитиме її ефективнішою, мовлення є видом діяльності, яке успішно освоюватиметься школярами у своїй головній сутності, якщо воно буде цілеспрямоване, умотивоване, ситуативне. Особистісно орієнтований та діяльнісний підходи до формування мовленнєвих знань, умінь і навичок вимагають дотримання мотивованої структури мисленнєвої діяльності людини; заохочення пізнавальної активності учнів, упровадження проблемно-пошукових методів навчальної діяльності та ін. Вагомого значення набуває взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності, спрямоване на формування основних мовленнєво-комунікативних умінь, потрібних найперше для вироблення знань, умінь і навичок у царині синтаксису.

Процес вироблення мовленнєво-комунікативних умінь і навичок залежить від урахування психологічних закономірностей розвитку комунікативної компетентності особистості та її мовної й мовленнєвої складових, в основі яких лежить активна практична діяльність учня. Специфічними рисами цієї діяльності є усвідомлений характер, чітка логічна структурованість, переконлива вмотивованість, ситуативність, взаємозумовленість репродуктивних і продуктивних видів опрацювання синтаксису. Першочергове значення для формування рис мовно-компетентної особистості мають форми стимуляції активного мовлення школярів у процесі продукування цілісного мовленнєвого висловлювання – тексту та його компонентів – речень, ефективність яких безпосередньо пов'язана з їхньою мовленнєво-мисленнєвою діяльністю, пізнавальною активністю й самостійністю, оскільки синтаксичні одиниці є явищами, складними для опрацювання через їхню неоднорідність, різнотлумачення в їх описі й методичному супроводі та синкретичний характер функціонування як одиниць мови й мовлення.

У формуванні й становленні компетентнісного підходу в мовній

освіті, у визначенні перспектив подальшого розгортання є внесок багатьох психологів та психолінгвістів (Л. Виготський, П. Гальперин, В. Давидов, Г. Костюк, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.). На думку В. Давидова, засвоєння науково-теоретичних знань з певної теми й вироблення відповідних умінь і навичок їх використання є основною метою й головним результатом навчальної діяльності. При цьому він уважав, що засвоєння здобутих знань може визначатися як процес прийняття, змістової обробки й застосування їх у нових ситуаціях, що вимагають вирішення теоретичних і практичних завдань, тобто використання цих знань у формі вміння вирішувати на основі їх нові завдання. Таке питання ставлять перед собою представники теорії компетентнісного навчання, адже формування мовної компетентності завжди спирається на систему взаємопослідовної та взаємозалежної системи з подвійною природою: з одного боку – знання як мета, з другого боку – вміння й навички як засіб досягнення її.

Засвоєння, як стверджував С. Рубінштейн, є метою й результатом навчальної діяльності, це основа самого процесу. Це психологічне явище має дві сторони – процес і результат [8]. Засвоєння синтаксичної теорії та основ її використання буде стабільно ефективним та міцним за ряду умов: навчальна діяльність повинна мати активний, діяльний характер, здійснюватися в спілкуванні й реалізовуватися у своїх головних складниках саме в ньому; процес засвоєння знань повинен неодмінно відбуватися одночасно з виробленням практичних умінь і навичок, спільно з процесом набуття комунікативних умінь і навичок, з урахуванням такої риси мовної свідомості, як прагматика, тобто доцільності використання мовних одиниць.

У даному контексті найсуттєвішим залишається завдання формування й розвитку прийомів комунікативної діяльності учнів.

Важливою для формування комунікативної діяльності є урахування відповідних методів та прийомів навчання. У розрізі висвітлення цієї проблематики ми обрали класичну класифікацію методів та прийомів навчання, яка застосовується для розвитку розумової діяльності учнів. Провідне місце серед них відводимо: аналізу, синтезу, порівнянню, узагальненню, класифікації, дедукції, індукції, конкретизації.

Засвоєння прийому досягається, якщо учень знає, як діяти, й уміє це робити. Уміння переносити прийоми на велике коло навчальних завдань свідчить про сформований розумовий розвиток учнів, їхню здатність абстрагувати конкретні вияви мови й мовлення.

У формуванні мовної комунікації як складової мовної компетентності важливе місце займає цілеспрямоване вміння застосовувати прийоми розумової діяльності на матеріалі мови й мовлення, метою якого є міцне засвоєння школярем знань, формування стійких навичок використання цих знань у різноманітних ситуаціях. Міцність засвоєння, як уважає В. Давидов, залежить від системності сприйнятого навчального матеріалу, логічності в розташуванні й побудові системи його засвоєння

[5]. Вже стало закономірністю, що краще засвоюється той матеріал (навіть найскладніший з теоретичної точки зору), який включається в діяльність і спрямовується на використання в майбутній практиці; що специфіка вивчення предмета виражається насамперед через систему застосовуваних при цьому прийомів, які співвіднесені між собою в системі використовуваних методів. Специфіка вивчення синтаксису на компетентнісній основі саме й полягає в тому, що в ній мають переважати прийоми розумової діяльності, використовувані в комплексі взаємодоповнюваності й тісній взаємопов'язаності.

Важливою характеристикою процесу засвоєння синтаксичного матеріалу полягає також у його керованості. За такої умови засвоєння матеріалу організовується поетапно і включає: мотивацію, орієнтовану на формування попереднього уявлення про конкретну синтаксичну одиницю, що сприяє виробленню програми її подальшого опрацювання; засвоєння – етап матеріалізованої дії в зовнішній її предметній формі; етапи зовнішнього та внутрішнього обговорювання всієї послідовності дій. Наступний етап – згортання й узагальнення навчальних дій і перехід їх на етап розумової внутрішньої дії, коли можна констатувати вихід на вищий – інтелектуальний – щабель опрацювання матеріалу й вироблення першооснови мовної компетентності.

Аналіз засвоєння синтаксичного матеріалу засвідчує його неоднорідність, багатокomпонентність, особистісну зумовленість і, водночас, вплив самого процесу засвоєння, навчальної діяльності на формування особистості школяра.

Поняття синтаксичного рівня мови характеризуються вченими за різними ознаками. Приміром, синтаксичні зв'язки визначаються за такими показниками, як засоби вираження їх, типи в напрямі залежності, форми, представленість у мовних одиницях. Для синтаксичної одиниці важливими є поняття елементарності / не елементарності, структури й характеру зв'язків між компонентами, функціонування. За Л. Виготським, оволодіти поняттям – означає не тільки набути знань щодо окремих ознак предметів, але й домогтися того, щоб зміст поняття відображав закономірний зв'язок між цими ознаками.

Жодне поняття, зокрема й синтаксичне, не може існувати саме по собі, а є ланкою системи знань, тобто ще більшого узагальнення. Відтак, важливе місце в навчанні синтаксису має посісти засвоєння зв'язків між поняттями, засвоєння цілісної системи знань, що виникає у встановленні зв'язків між співвідносними поняттями. Приміром, мовна компетентність формується двома системами одиниць, які реалізують її лінгвістичну й мовленнєву компетенції, тож вивчення їх має будуватися з урахуванням цих зв'язків, щоб сформувані на рівні усвідомлення учнями зв'язків між різнохарактерними компонентами в межах однієї цілісної системи, та їх ролі в загальноприйнятій синтаксичній системі. Це уможлиблюється зав-

дяки тому, що в процесі диференціювання виділяються істотні сторони синтаксичних понять і явищ, які мають визначальне значення для систематизації знань й відкривають перед школярами ті напрями й принципи, за яких відбувається таке об'єднання, що складає узагальнене цілісне знання.

Застосування такого підходу, на нашу думку, сприятиме чіткішому розмежуванню у свідомості учнів специфічних рис кожного синтаксичного явища, диференціюватиме головні риси відмінностей, сприятиме кращому запам'ятовуванню програмового матеріалу. Переконливим прикладом-ілюстрацією до такого розмежування може слугувати речення як синтаксична одиниця, де – зміст поняття виражатиме предикативність як головну ознаку, комунікативність, модальність, значення часу, граматичну організованість, семантичну та інтонаційну завершеність; обсяг поняття можна виявити в сукупності різновидів організації моделей речень за попередньо названими показниками.

Головними прийомами визначення понять виступають родо-видові відмінності (приміром, словосполучення і речення краще вивчати в зіставленні їхніх головних характеристик: словосполучення має складатися не менш як із двох словоформ, речення ж може утворюватися з одного слова, навіть службового), через зазначення способу утворення предмета (коли вивчається текст, визначається така його особливість, як утворення з одного речення та з нескінченно великої їх кількості; речення ж натомість не може об'єднувати у своєму складі більше компонентів), через пояснення значення слова (цікаво, що на сьогодні таке явище, як речення, має більше трьохсот визначень), найменування чи терміна, що позначає це поняття (це також є неодмінною умовою вивчення синтаксису, надзвичайно насиченого термінологією, часом доволі неоднозначною й по-різному кваліфікованою).

Шляхи формування мовних понять у процесі навчання учнів значною мірою пов'язані із загальними психологічними закономірностями їх засвоєння. Серед них ми надаємо перевагу методу поетапного формування поняття шляхом практичного оперування на основі повної орієнтовної основи, який поспіль десятків років є загальноновизнаним (П. Гальперін) та теорії керівництва засвоєнням знань (О. Леонтьєва), з якою засвоєння знань відбувається не шляхом попереднього заучування й подальшого застосування в пам'яті, а шляхом їх безпосереднього використання у вигляді схем орієнтовних дій у розв'язанні доцільно дібраних завдань. У площині вивчення синтаксису це проявляється наступним чином: спочатку учні складають якнайповніше уявлення про виучуване синтаксичне поняття, його найголовніші особливості, відмінності від інших, функціонування тощо, закріплюють це в практичній діяльності, й тільки тоді до них приходить осмислене їх сприйняття з гарантованим ефективним використанням, яке можна визнати як сформовану мовну компетентність. У названих нами

вище психолінгвістичних та психологодидактичних дослідженнях окреслено сутність синтаксичного підходу в навчанні учнів, який нині розглядається як компетентнісний.

Тож можна зробити висновок про те, що, з огляду на синкретичний характер одиниць синтаксичного рівня (їхню належність і мові, і мовленню) та їхню неоднорідність (структурну, семантичну, функціональну), порівняно обмежений характер їх організації в мові та множинність утворення їх за такими моделями в мовленні, вони якнайкраще надаються для формування цілісної мовної компетентності особистості, зокрема й у її важливих проявах – лінгвістичній та комунікативній компетенціях. Двоєдиний характер мовної компетентності спричинює також необхідність спрямування її формування у два річища: засвоєння мовних знань із синтаксичної теорії та потужний мовний розвиток особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б. Ф. Баєв. – К. : Рад. шк., 1977. – 107 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч. : В 6-ти т. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–361.
4. Гальперин П. Я. Психология формирования умственных действий и понятий / П. Я. Гальперин. – М. : Наука, 1966. – 227 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ОПЦ «Интор», 1996. – 541 с.
6. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. – Воронеж : НПО «Модэк», 2001. – 432 с.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 346 с.
8. Ломтев Т. П. Предложение и его грамматические категории / Т. П. Ломтев. – М. : Просвещение, 1972. – 224 с.
9. Пентилюк М. І. Текст як основа формування риторичних умінь і навичок / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в середніх навчальних закладах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 1. – С. 2–7.
10. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
11. Скаткин М. Н., Лернер И. Я. О методах обучения / М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1965. – № 3. – С. 18.
12. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.